

音楽学科教職課程における教員養成ワークの開発と効果

学生は“教員の資質”をどう考えるか

著者	山村 麻予
雑誌名	ハルモニア
号	49
ページ	3-11
発行年	2019-03-23
URL	http://id.nii.ac.jp/1290/00000247/



論文

音楽学科教職課程における教員養成ワークの開発と効果

—学生は“教員の資質”をどう考えるか—

山 村 麻 予

Development of teacher training work in the teaching course of music department.

YAMAMURA, Asayo

The purpose of this research is development of workshop. The student teachers should think "what kind of qualities are necessary for teachers?", "What can teachers do?" and so on. The goal of this work is to clarify these things. Another goal is to notice the perspective of others through activities in the group, or to know the need to cooperate with others. As a result of the development, the students noticed various things: the importance to express in words and the interest of listening to speeches of people with different experiences. This workshop is very useful. However, it depends on the competence of the facilitator. In the future, while planning counterbalance, we plan to carry out contents targeted to the target while using active learning method.

1. 問題

今日、大学における教職課程は大きな変革を迫られている。求められている変化は、中央教育審議会（2015）が指摘する、「教員が担う役割の多様性」に応じるために必要なものと考えられる。学校教育の担い手である教員は、幼児・児童・生徒の教育において、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた高度専門職であることを期待されており、そのうえで公的組織の一員として実践的任務にあたることになる（中央教育審議会：2017）。しかし、教員養成を担当する大学では、学芸的・専門的側面が強調される傾向があり、教育現場から、教職としての専門性や技能に関しての批判を受けることも少なくなかった。これは、大学が教育機関でありながら研究機関でもあるといった側面を併せ持っており、教職課程を構成する科目担当教員らが「高度の専門的知識・技能」を重視してきたことが原因の一つと会考えられる。しかし、先に述べたように学校教育現場では、「幅広い視野」をもって「実践的任務」を果たすことが求められており、従来の大学における教職課程教育では、あらゆる教育現場の変化やニーズに対応することは不十分であった。このような状況を打開するため、わが国の大学における教職課程の質的水準の確保・向上を目的とした変革が行われようとしている。

この変革の一つとして、平成 31 年度より課程に関する事項が大きく変わることに伴い、その編成科目や教科教育についての考え方等の変容も求められている。たとえば、科目の区分として、従来設定されていた「教職に関する科目」「教科に関する科目」といった“学校で教員となるために知識・技能”と“専門科目を教育する際に必要な知識・技能”という分け方が変更され、新しく「教育の基礎的理解に関する科目等」と「各教科の指導法」の区分が採用された。このことに関する明確な変更点として、従来は教職に関する科目であった「教科教育法」や「情報機器及び教材の活用」といった科目が教科指導法区分に移されたことがあげられる。つまり、教科教育に関する基礎的事項から専門的事項までを、自分自身の能力向上と他者への指導の両側面から段階的に身に着けることが求められるようになったといえる。また、教育の基礎的理解に関しても、これまではなかった新しい科目が必要になり、コアカリキュラムと呼ばれる「教員の養成、研修を通じた教員育成における全国的な水準の確保を行っていくこと」（文部科学省：2018）を目的とした、コアカリキュラムと呼ばれる教育指針に基づいた講義内容の編成が必須となった。このように、教育現場や社会からの要請をうけ、教員養成を担う大学側の教職課程をめぐる制度やカリキュラムは過渡期であるといえる。

さて、では課程を履修する学生については、どのような成長が求められ、教員となるためには何が必要であると考えられているのだろうか。教科に関する専門性に限らず、教育者としての専門性や最低限の実務能力、そして教職員集団として機能するために必要な対人コミュニケーション能力など、求められる資質は多岐にわたる。そこで、本稿では教育課程に必修として定められている科目から、必要とされる資質を探る。

平成 17 年の答申において必修化された「教職実践演習」は、教職課程の締めくくりとして位置づけられ、「教員として最小限必要な資質能力の全体について、教職課程の履修を通じて、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認すること」（文部科学省：2006）を目的の一つとしている。ここでいう教員の資質能力とは、「学校教育の直接の担い手である教員の活動は、人間の心身の発達にかかわるものであり、幼児・児童・生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものである。このような専門職としての教員の職責にかんがみ、教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である」（文部科学省：1987）とされている事柄を「いつの時代も教員に求められる」ものとして位置付けている。さらに、今後特に求められる具体的資質能力として、文部科学省（1997）は以下の 3 カテゴリーを例示している。それは、「地球的視野に立って行動するための資質能力」「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」「教員の職務から必然的に求められる資質能力」である。このことから、教員を志す学生らには、教職課程を通して、教員としての責任と自覚を持ち、自律した行動や対応が可能となるような資質能力を身につけることを求められているといえる。

さて、この具体的な資質能力について、芸術科教員を目指す音楽学部生は、実際のところ、どのように考えているのだろうか。情報としての教職に関する知識や、自身たちが実習などで見聞きした体験から、「学校教員にはこのような力が必要だろう」という認識については、学生たちそれぞれが有していることが考えられる。しかしながら、学校における教員というよりも実情は「音楽を教える人」を目指している学生が多いことから、学校教員という職務についての意識や、専門科目以外の事項を教授する立場に関する認識、チーム学校に求められる相談機能を含むふるまいへの興味関心がどの程度醸成されているかを確かめ、必要であればその認識を高める働きかけは必要であるといえる。これは、教師がもつ価値観や認知は行動に反映される（e.g. 木村：2010）ことから、教育者に求められる資質能力に対して自覚的になることで、教育活動の質も向上することが考えられるためである。また、彼らはノンバーバルな表現に慣れていることから、学校教員に求められる言語表現活動に対する苦手意識も強いいため、具体的に「教員の資質能力とは何か」と問われても明確に述べることは難しいかもしれない。

そこで、本研究では教育実践演習の枠組みの中で、音楽を専攻する学生らを対象に「教員の資質」を具体的に考え、自らの中に落とし込むことを目的としたワークショップを開発し、その内容と効果の検証を行うことを目的とする。また、このワーク開発を通し、彼らが認識している教員の資質能力を明らかにし、今後の教材開発の資料としたい。開発するワークショップは、毎週開講されている教職実践演習 B（後期開講）のなかで、第 6 回目に位置し、実習の振り返り・言語化といった基礎的な演習と事実と意見の判断など基本的な思考方法実践を行ったうえで、実施した。

2. 方法

2. 1. 対象 音楽学部に所属する教職課程最終年度となる受講生 32 名。
2. 2. 時期 2017 年度秋学期に実施。
2. 3. ワークの構成 90 分のプログラムとし、Table 1 の流れで実践した。

Table1 ワークショップの流れ

①演習の位置づけと必要性についての講義
②必要資料の紹介と読み込み
③個人の考える「教員の資質」に基づく行動のアイデア出し
④5～6 人のグループでのアイデア共有
⑤グループでの 3 カテゴリーに分類し、それぞれに名称を付ける
⑥クラス全体への発表・共有

それぞれ、①と②については社会から要請される概念的な内容の紹介にとどめた。たとえば、教職実践実習が教職課程のなかでどこに位置付けられ、何を確認することが求められているの

かといった文面の紹介である。そのため、抽象的表現のられつとなり、学生の中に戸惑いが生まれることが予想されたため、③ではあえて「たとえば“子どもへの愛情”とは、どんな行動があれば、その資質を持っていると判断できるか？」といった具体的な行動面に着目させ、アイデアを出しやすいようにステップを設けた。また、幅広い場面を想定させるため、作業中には「授業のほかに、学校でどんな仕事をしていた？仕事をするためには何が必要だった？」というように、状況や場面が想起しやすいよう、適宜声掛けを全体・個別に向けて行っている。そのうえで、④では自分が書き出した行動をもとに、グループメンバーと意見共有を行った。その際、それぞれが実習先で体験したことの違いや、同じ物事であっても違う捉え方をしているといた相違に着目するようにファシリテートしている。このようにして得られた具体的な行動は、すべてが達成されると「理想的な教員」の構成要素であり、そのような行動を生起させられる資質能力が求められていることを全体で共有したうえで、実際場面としては全てをかなえることは難しいため、グラデーションをつけて解釈する必要性を提示した。そこで、⑤のように、行動のレベルを考えるワークを実施した。レベルは「最低限教員に求められるもの（以下、最低限）」、「一般的な教員が持つべきもの（以下、一般）」、「理想的な教員に求められるもの（以下、理想）」の三段階とした。さらに、それぞれのレベルに属した具体的な行動を包括する抽象概念の名称をつけて、自分たちが考えている資質能力を総称するワークを行った。これは、異なる事項に共通する部分に着目することにより、行動の裏にある資質（価値観）に気付かせるためである。そして、最終的にクラス全体で各班の成果を共有し、個人・集団によっての考えの多様性に触れるよう促した。

2.4. ワークショップの学習目標 以下、3点を設定した。(1) 教員の資質能力に関する個人の考えを明確にする、(2) 他者との協働体験と他者視点への気づきをもつ、(3) 抽象から具体、具体から抽象と思考のプロセスを踏むことにより、言語化することへの抵抗感を下げる。

3. 結果と考察

3.1. 実施概要

受講生 32 名は、5～6名の任意の6グループに分かれてワークに参加した。先述の Table1 における③個人ワークで用いた作業シートには、文部科学省による答申などから抽出された教員に必要な資質能力の 11 項目¹⁾が提示され、「それぞれ、“この行動ができていれば、この資質能力は獲得しているな”と判断できる行動を具体的なレベルで書き出してください」という指示を記載した。これは、日常生活から離れた教員という職業について、具体的なイメージを喚起させ、他者と齟齬なく情報共有をさせるためである。その後、グループ内で挙げられた資質を共有したところ、班によって数の偏りはあるものの、クラス全体で 73 件 (12.17 件/班) の資質能力が得られた。

その後、グループ単位で、出された資質の順位付け²⁾を行い、それぞれのカテゴリについ

て命名するよう指示した。その結果を Table 2 に示す。

Table 2 グループから出された教員の資質

班名	最低限	一般	理想
A	社会に出る人間としての常識	臨機応変な対応力	魅力的な人間
B	社会人としての常識	児童・生徒を成長させるための工夫	教育応用編～夢は大きく～
C	生徒との関係構築	自分自身の理解 状況対応能力	留まるところを知らない探究心
D	責任	客観性	連携
E	・コミュニケーション能力 ・体調管理	・IA さんのような対応力 ・采配能力	MS さんのような情熱
F	・生徒の特性に応じた指導 ・教育現場に応じた行動	生徒の状況に応じた指導	生徒の将来を見据えた教育

※一部、固有名詞をイニシャルに改変

3. 2. 学生が考える教員の資質能力

多くのグループにおいて、自己管理能力や建設的関係構築といった基礎的な部分を最低限必要な能力として位置づけ、臨機応変な個別対応や教育現場における職能を一般的に必要なものとしてまとめていた。これは、児童生徒の手本となるべき社会人としてのベースラインのうえに職務に必要な専門性が形成され则认为しているためであろう。教育実習生たちがどのような教師イメージを持っているかを検討している三島（2007）は、「リーダー」や「サポーター」といった側面を強く認識していること、さらに、教育実習を経て学生は「リーダー」的側面を強く意識することを指摘している。子どもたちを統率しながらある目的のために活動を組み立て、時に寄り添い時に引っ張る役割を担う教員のイメージが、本研究で得られた資質能力にもつながっていると考えられる。

そして、さらに理想としては人間性や自己の発展といった精神的側面が位置付けられていることも共通の特徴である。理想とする教師像に関しては、学生自身がこれまで体験してきた学校経験がポジティブにもネガティブにも影響を与えることが示されている（武智・田中；2014）。武智・田中（2014）によると、学校経験は教職を志望する学生のあらゆる事柄に影響を与えており、模範的かつ反面教師的に理想像へ反映されるという。このことから、“魅力的”かつ“熱量”のある教員といったイメージは、彼らの学校経験から構成されていることが示唆された。大学生らにとってもっとも身近な学校経験である高校における学習指導要領（文部科学省：2015）では、芸術科の目的は「(略)感性を高め、(中略)、豊かな情操を養う」こととされている。教科教育の目標として感性や情操といった人間性の根幹を担う部分を掲げていることも強く影響し、理想とする教員の資質能力が形成されたと推測される。

3.3. ワークショップの効果と意義

本研究で開発されたワークショップについて、当初に据えた学習目標の観点からその効果を整理する。まず、一つ目の目標は、教員の資質能力に関する個人の考えを明確にすることであった。これについては、受講者らの個人ワークシートの記述を指標とする。32名全員が何らかの記述を行い、ワークシートに記載された項目のいずれかに偏ることなく、多角的に意見を記述することができていた。記述されている内容を順に見ていくと、ほとんどが「教科に関する基礎技能」「実践的指導力」から記述を始めており（例：「学年に応じた授業展開ができる」。以下、カッコ内は記述例）、彼らがもっている学校教育のイメージは授業が大きなウェートをしめていることが示唆された。その後、「教育者としての使命感」（「いじめやケンカなどのトラブルに対して、先生としての指導がしっかりできる」）、「課題探究」（「校内研修などで新しい知識を深めようと積極的に参加する」）など、多様な記述に発散していく過程がみられた。自分自身が経験した教育実習・介護等体験や、学校生活、他者から見聞きした情報、メディアから得た情報など、さまざまな場面を想起させる声掛けを適宜行うことで、受講者たちのイメージが促進されたと考えられる。授業後に回収したコメントカードにおいて「今まではなんとなく、ふわっとしていた内容がはっきり考え直せた」といった感想もみられ、具体的行動を記述するプロセスによって、個々人の意見が明確になったといえる。

つぎに、二つ目の目標は他者との協働体験と他者視点への気づきをもつことであった。グループでの意見共有は、一人での意見よりも量が増えるという数の利点だけでなく、他者の経験を自分の中に取り込むことが可能という質の利点も有している。教職員として働くうえで、他者との協働は必要不可欠であるため、言葉を介した活動を共有する必然の場を経験することによる気づきを受講生が得られていれば、目標達成となる。これは授業後に回収したコメントカードから「グループ活動で新しい視点が得られた」といった記述や、「他の人が経験したことを知れてよかった」といった感想が多くみられたことから、ある程度達成できたと考えられる。しかしながら、「同じ専攻で過ごしてきたメンバーが多かったため、目新しさはあまりなかった」といった指摘も少数ながらあり、改善の余地も考えられる。今回のワークでのグループはたまたまその日、近くに座っていた者とランダムに構成するよう指示したため、日常的な接触頻度の統制や、実習先を多様にするなどといった配慮を組み込めていない。他者視点への気づきといったことを目標に組み込む場合、グループ構成に関して、属性要因を調整する必要があるだろう。

そして、第三の目標は、抽象から具体、具体から抽象と思考のプロセスを踏むことにより、言語化することへの抵抗感を下げることである。これは、活動中の受講生らの議論が、自分が経験した実習校での出来事などの事実を根拠に据えたものであったことから、地に足を付けた議論を行うためにも不可欠であったといえる。資質能力といった主観的なものを議論する際には、その考えのもとにある理由や根拠を添えることが必要となるが、そのためには具体的事実

を多く想起して共有する必要がある。本ワークでは、あらかじめ個人活動として多様な行動を抽出して共有したこと、そしてそれをもとに抽象的な用語を生成するよう指示したことがうまく機能し、言語活動によるディスカッションが可能になった一つの要因であると考えられる。もちろん、感想として「普段使わない頭を使って非常に疲れた、話し続けるのも体力がいる」といった振り返りも見られ、普段行っている専門活動とは違う、慣れない活動への負荷の高さも指摘されたが、教職実践演習の位置づけを再考すると、このようなワークショップを経験することは、教職志望者にとって必要なものであると考えられる。言語以外の表現チャネルを有することは、芸術を専攻する学生の強みの一つであるが、教壇に立ち、言語を用いて指示をする教員には豊かな語彙を操る能力は不可欠な能力である。彼らのワークシートには、誤字や誤用がみられ、その都度ファシリテーターから指摘する必要はまだ残っているが、実習などで言葉の苦手さに気づき、問題意識を有している学生も少なくないことから、意欲的に取り組みは進められた。

3. 4. 今後の展望と課題

本研究では、芸術科教員を目指す学生らを対象に、教員の資質能力を明確にし、自覚的なことを目的とするワークショップ開発を行った。事前に据えた学習目標についてはおおむね達成が確認され、その機能にある一定程度果たしたと考えられる。しかし、開発された教材については以下二点の課題が指摘できる。一点目に、アクティブラーニングを導入したことにより、ファシリテートを行う講義担当者の裁量が受講生の学びに直結する可能性である。今回の担当者であった筆者は、ある程度ワークショップなどの教授法に慣れがあり、言葉かけなどを臨機応変に行うことについての経験を有していたため、それほど大きく学びを阻害したことは考えづらいが、このような授業形態に慣れていない担当者であった場合は、受講生らの自発的な学習活動にゆだねることになり、汎用性が高いワークショップであるとはいいがたい。まさに、講義担当者にも「教員の資質能力」が求められるものとなっているといえる。二点目に、受講生らのグループ構成をどのように調整するかといった点である。多様性を確保するためには、教育実習先やこれまでの学校経験、各属性などを統制してランダムにチームを組む必要があるが、ある大学の同一専攻内で行うには限界がある。また、共通点が少ないメンバーでのグループ活動は、相互理解からスタートする必要がある、時間や労力のコストが大きい。スムーズに学習に取り掛かることができ、それと並行して多様な価値観に接することのできるグループメンバーの構成とはどのようなものかを検討し続ける必要があるだろう。

最後に、今後の展望を述べる。本研究を通し、芸術科学生が教員の資質に関して、どのように認識しているのかを明らかにすることができた。多くの一般大学生と変わらず、社会人基礎力（経済産業省；2006）をベースとして、教員としての職能や人間性を必要な資質として認識していることから、一定程度は総合大学などで行われている教職課程教育と、芸術大学におけ

る教職課程教育との共通性を見出すことができた。その反面、実践的指導力に代表される専門的スキルを「必要な資質能力」にあげる学生らも少なくなく、技能教育を担当する教員ならではの資質について考える必要も指摘できる。教育対象となる学生の適性や状態を見極め、それぞれに応じたカリキュラムを提供することは教育機関の責務であることから、今後は、彼らにより必要と考えられる教材やワークを開発し、実践していくことが求められているといえる。

4. 謝辞

講義を受講し、ワークの開発にご協力いただいた受講生の皆さんに感謝申し上げます。また、本研究は、日本教育心理学会第59回総会（於：名古屋国際会議場）にてポスター発表した内容を一部修正・加筆して構成しています。

<注>

1) 以下の11項目を提示した（参照はすべて文部科学省ならびに中教審による文書）。

A. 教育者としての使命感、B. 人間の成長・発達についての深い理解、C. 幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、D. 教科等に関する専門的知識、E. 広く豊かな教養、F. 実践的指導力、G. 学校教育についての理解、H. 子どもについての理解、I. 他者との協力、J. コミュニケーション、K. 教科に関する基礎技能、L. 課題探究、M. 危機対応、N. 国際的な視野での振る舞い、O. 学外者との協働、P. 組織マネジメント

2) グループでの順位付けについては、以下のような表現で教示した。①最低限「最低限出来ないといけないこと」、②一般「できれば出来たほうが良いこと」、③理想「これができたら“すごい”と思うこと」

<引用文献>

木村優 2010 「協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連——グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成——」 日本教育心理学会『教育心理学研究』58巻4号；464-479。

経済産業省 2006 「我が国産業における人材力強化に向けた研究会—報告書」 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> （2018年12月1日閲覧）

武智康晃・田中理恵 2014 「教員志望学生における学校経験が「理想の教員像」へ及ぼす影響：教員との関わりに着目して」 山口大学教育学部『研究論叢. 第3部, 芸術・体育・教育・心理』64；137-147。

三島知剛 2007 「教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容」 日本教育工学会『日本教育工学会論文誌』31（1）；107-114。

文部科学省 1987 本審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」昭和62年12月

18 日。

文部科学省 1997 教育職員養成審議会第一次答申「2 教員に求められる資質能力について
1. 教員に求められる資質能力」平成 9 年 7 月 28 日。

文部科学省 2005 中央教育審議会中間報告「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
平成 17 年 12 月 8 日。

文部科学省 2006 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」
平成 18 年 7 月 11 日。

文部科学省 2015 「高等学校学習指導要領」平成 25 年 4 月 1 日施行。

文部科学省 2015 中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策につ
いて」平成 27 年 12 月 21 日。

文部科学省 2018 「文部科学省中央教育審議会・初等中等教育分科会・教員養成部会(第 97 回)
資料 4「教職コアカリキュラム作成の背景と考え方」」平成 29 年 3 月 28 日。

(本学特任講師)

